
**PRESENCIA ÉTNICA EN LA ESCUELA URBANA DE PACHUCA HIDALGO:
REPENSAR EL MODELO EDUCATIVO PARA UNA VERDADERA INCLUSIÓN SOCIAL
EN LA ESCUELA**

Rosa Elena Durán González
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
rosydurang@hotmail.com

Lydia Raesfeld
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
lydiaraesfeld@yahoo.com.mx

Resumen

La crisis del campo temporalero en México, ha generado procesos de migración de familias indígenas a las periferias de la ciudad en un intento por mejorar sus condiciones de vida. El presente trabajo da cuenta de los niños de origen indígena matriculados en escuelas urbanas de Pachuca Hidalgo y las condiciones educativas y culturales. Como premisa, haremos un recorrido por las posturas educativas en torno al tratamiento de la diversidad: el modelo integracionista, el modelo de política segregada, y modelo educativo con enfoque intercultural. Ante tal empresa, habrá que reconocer la distancia entre el discurso educativo y la realidad evidente: en la escuela, la discriminación tiene nuevo rostro, la identidad étnica se desdibuja, la lengua indígena se pierde, las desigualdades educativas y bajo aprovechamiento escolar de niños indígenas son causa de baja autoestima y discriminación. Ante estas emergencias, podríamos afirmar que la deuda educativa está pendiente para fomentar una educación intercultural, no solo para los pueblos indígenas o hablantes de lengua, sino para todas las instituciones educativas, espacios sociales y niveles educativos ya que las reflexiones teóricas y filosóficas de interculturalidad comprometen a repensar el concepto e incorporar nuevos planteamientos a las prácticas de la escuela con mayor autonomía e inclusión social.

Palabras clave: indígenas; modelo educativo; interculturalidad; inclusión social.

Migración de familias indígenas a la ciudad.

La presencia indígena en las zonas urbanas requiere para su estudio, de puntualizar brevemente algunos referentes en torno a la dinámica migratoria. Desde una perspectiva economicista, los movimientos migratorios a nivel mundial obedecen a la búsqueda de mejores condiciones de vida y a ella se suman otros factores estructurales como la interdependencia económica, el intenso intercambio de productos y transacciones comerciales. Esta dinámica globalizadora incrementa la movilidad de las personas pero también genera asimetrías económicas entre países de centro y periferia e impacta a la población mundial; mientras grandes sectores de la población quedan excluidos de la distribución de la riqueza, una pequeña minoría incrementa su capital en detrimento de los recursos del planeta.

En nuestro país estas relaciones asimétricas son evidentes en zonas urbanas y rurales. Los lugares que han recibido mayor impulso y desarrollo por parte del Estado Nación son las zonas de atracción: mayor inversión en vías de comunicación, infraestructura de bienes y servicios favorecen la inversión de capitales extranjeros y contrastan con la pobreza de las zonas rurales; la falta de inversión en el campo, la organización comunal en pequeñas parcelas de temporal genera precarios ingresos y problemas para la subsistencia de las familias indígenas.

La situación educativa en zonas rurales, es por más conocida: escasa infraestructura material, mobiliario en pésimas condiciones o carencia del mismo, falta de materiales educativos y ausencia de nuevas de nuevas tecnologías son desventajas que tienen los niños indígenas. En contraste, los mejores recursos se destinan a escuelas urbanas porque ya se cuenta con la infraestructura material y humana además del acceso a las nuevas tecnologías como parte de la cultura escolar. Estas asimetrías e inequidad en cuanto a condiciones materiales va mermando en el aprendizaje de los niños con rezago educativo y reprobación reproduciendo la desigualdad y marginación educativa. En este contexto, la pobreza y falta de oportunidades de desarrollo, entre otros factores, origina que las familias indígenas se vayan apropiando de los espacios urbanos en zonas periféricas y marginales para enfrentar en la ciudad nuevas dinámicas: interacción entre su cultura y otras, experiencias urbanas, conflictos culturales y procesos de exclusión social y educativa.

Esta tendencia hacia la urbanización de los indígenas la registra Díaz (2009), al identificar a casi cerca de 4 millones de ellos en zonas urbanas dentro el territorio nacional mexicano,

particularmente en 120 municipios, los cuales albergan cada uno a más de 10 mil indígenas. En contraste, en la década de 1990 a 2000 el porcentaje de población hablante de lenguas indígenas residentes en localidades rurales disminuyó 5 puntos mientras que la proporción de indígenas residentes en localidades urbanas se incrementó, sobre todo en aquellas localidades de más de 100 mil habitantes, aumentó 3 puntos, esto relacionado con procesos migratorios de zonas rurales a la ciudad. (Díaz: 2009)

Actualmente en el Estado de Hidalgo, México, según datos del INEGI¹ 2005 la población indígena asciende a 320 029 hablantes de lengua; 157 056 hombres y 162 973 mujeres. La evidencia de esta presencia, a pesar de ser un porcentaje mínimo de la población urbana, cobra relevancia, primero; por el reto de identificar a la población real hablante de lengua, así como sus hijos matriculados en escuelas urbanas, y segundo; por los problemas que enfrentan en la ciudad como la pérdida de la lengua e identidad étnica, la marginación cultural, social y educativa. Un problema que se suma a los anteriores son los bajos niveles de escolaridad y analfabetismo que arrastran desde su lugar de origen, y que les impide una inserción favorable al mercado laboral así como un desarrollo integral de sus hijos.

Los niños al matricularse en las escuelas urbanas, en apariencia estarían en mejores condiciones educativas, sin embargo enfrentan conocidos problemas educativos, el rezago que padecen genera reprobación, extra edad y deserción escolar. Otro factor a considerar es la distancia entre la cultura familiar y la cultura escolar, que los coloca en desventaja ante la cultura dominante, . Estas dificultades reducen las posibilidades de desarrollar sus capacidades y aspiraciones a una vida plena con equidad y justicia social.

Sin embargo, a esas desigualdades, se suman otras formas de marginación que experimentan en la escuela. Los nuevos rostros de la discriminación, se muestran en la cotidianeidad en espacios escolares, entre las interacciones con sus compañeros y maestros y laceran igual o más que la desigualdad educativa, de éstos, hablaremos más adelante.

Niños indígenas en la escuela urbana: de lo invisible a lo notorio

Es significativo que la existencia de los niños indígenas en las escuelas urbanas sigue siendo un fenómeno ampliamente ignorado tanto por maestros como funcionarios educativos,

¹ Instituto Nacional Estadística Geografía e Informática, conteo 2005.

como revelan los datos de las mismas escuelas vertidas en los cuestionarios 911, los cuales se levantan al inicio de cada año escolar y se remiten a la Secretaría de Educación Pública (SEP), para integrar las estadísticas educativas básicas del país. Según estos datos de la SEP se registraron por parte de los maestros y directivos de las escuelas en la ciudad de Pachuca en los años 1996 al 2004 en prácticamente todos los años “cero” niños indígenas. Solamente en el año 2000 y en el 2002 y el 2003, se observa aisladamente el registro de alguna población de niños indígenas de 108, 14 y uno respectivamente en únicamente una escuela. Dichos números reflejan al interior de las escuelas un gran problema de invisibilidad de la población indígena; es decir, los niños indígenas en las escuelas no se identifican, los maestros no saben quiénes son, mucho menos saben que lengua hablan. Tal como también lo muestran datos recientes de un estudio realizado en el estado de Hidalgo, el cual tuvo como objetivo la evaluación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP en el Estado (Raesfeld y López 2006)², los maestros simplemente subsumen a estos niños como parte de los niños con problemas de aprendizaje: niños que tienen un aprendizaje lento, niños que no saben expresarse, niños que no saben leer y escribir bien, niños con problemas de motricidad fina o gruesa etcétera. El estudio referido muestra que los maestros señalan una gran diversidad de problemáticas identificadas en relación a niños con necesidades o problemáticas especiales, mientras que la población indígena, con una identificación étnica clara, no existe. Los niños indígenas en las escuelas públicas de las ciudades son invisibles: no se reconocen y los maestros simplemente no los reportan.

Ante esta problemática, iniciamos en el año 2008 una investigación sobre la Evaluación Socioeconómica y Cultural de las familias migrantes indígenas y la situación educativa de sus hijos, en la Ciudad de Pachuca Hidalgo, uno de los hallazgos de inicio fue hacer visible de la población hablante indígena en esta ciudad. Concretamente se localizaron mediante procesamiento de la base de datos del INEGI 2005, cuatro Áreas Geoestadísticas Básicas³ urbanas: 1404, 1245,

² En el año 2005-2006 una de las autoras realizó a petición de la misma Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe una evaluación externa de su actividades en todo el Estado de Hidalgo, recopilando datos de 799 profesores, en 212 escuelas en 39 Municipios en 10 zonas de desarrollo del estado de Hidalgo con el apoyo de equipo de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En este caso la evaluación se enfocó a la aplicación del programa que opera en el estado desde el año 2003 y la atención de educación intercultural bilingüe en el nivel de educación básica en el Estado de Hidalgo. Se determinaron los criterios básicos del abordaje integral de la atención a la población, el impacto del proceso de actualización de los maestros, la seguridad de una mínima sustentabilidad financiera y la presentación de resultados demostrables. La evaluación ofreció un panorama general de las actividades de la Coordinación, mostró el proceso de planeación y diseño del programa, y finalmente pudo entregar un conjunto de consideraciones, procedimientos y recomendaciones útiles para la propia institución. Los resultados se entregaron a la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe en un informe de la evaluación (Raesfeld y López 2006).

³ AGEB, Área Geo Estadística Básica es una unidad determinada por el Instituto de Estadística Geografía e Informática (INEGI) para efecto relacionar información estadística con el espacio geográfico correspondiente. Se

1601, 1599, y 1419, donde se encuentra la mayor concentración de hablantes de lengua indígena. En la AGEB 1245, se localiza la escuela “Libertadores de América”, con mayor población de niños indígenas. Con apoyo del director y profesores se aplicó un cuestionario a 80 familias con hijos matriculados en la escuela. La población encuestada fue de 430 individuos, de los cuales, 173 individuos, tienen una edad entre 6 y 16 años, de éstos solo 123 se dedican a los estudios de nivel básico, mientras que 6 trabajan y estudian al mismo tiempo, dando un total de 129.

Mientras que los maestros y las maestras de la escuela identificaron un total de 54 niños hablantes de lengua indígena entre sus alumnos, el cuestionario solo deja señalar a 26. Los maestros se guiaron como criterio por su conocimiento propio de cada alumno, y la confianza existente entre alumnos y maestros llevó en algunas situaciones a los alumnos a “admitir” de que efectivamente si hablaban una lengua indígena. Mientras en el cuestionario este hecho se ocultaba frente al encuestador. Algunos de los alumnos de la escuela subrayaron que ellos si bien entendían la lengua indígena de sus papás y abuelos, más no la hablaban y no la usaban en su vida cotidiana. Se observa el fenómeno de un bilingüismo pasivo, el cual conduce a la pérdida de la lengua en el futuro.

No se puede hablar de lenguas nativas de México sin destacar su carácter de lenguas subordinadas, inferiorizadas e incluso reprimidas, las lenguas nativas ya están restringidas a los ámbitos comunales, y circunscritas a los límites trazados por la oralidad. La internalización del estigma lingüístico hace que muchos indígenas se orienten hacia la renuncia de su lengua, el hablante no podrá olvidarla, pero puede evitar enseñarla sus hijos. Se podría proponer que hay una tendencia generalizada que es el remplazo lingüístico acompañado por un renunciamiento étnico. (Bartolomé: 1997).

Del total del universo de 173 niños y jóvenes se observa que 37, es decir el 21% hablan lengua indígena de manera bilingüe, mayoritariamente náhuatl, distribuidos equilibradamente entre hombres y mujeres. La segunda lengua el importancia es el Otomí o ñañú.

Modelos educativos en torno a la diversidad étnica.

Para efecto de un análisis con mayor profundidad sobre la atención educativa a la diversidad cultural en México, recuperaremos dos posturas teóricas centrales: La primera

distinguen dos tipos de AGEB urbanas y rurales.
<http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/prodyserv/cartocen/cartocen.cfm?c=334>.

contempla una tendencia universalista y homogénea del concepto de cultura que maneja. La segunda, es una postura pluralista y dinámica del concepto de cultura.

Si bien en México, el tema de la diversidad cultural ha tenido diversas propuestas educativas por parte de la política educativa a lo largo de la historia, habrá que reconocer que existe una distancia entre el discurso educativo y la realidad en todas ellas. En la implementación de las políticas, podríamos afirmar que la deuda educativa está pendiente para fomentar una educación intercultural, no solo para los pueblos indígenas y los hablantes de lengua sino para toda la población, en todas las instituciones públicas y privadas, espacios sociales, y niveles educativos. Esta afirmación sugiere realizar un recorrido que ha propuesto el sistema educativo en México.

El otro para asimilarlo

El modelo que ha prevalecido principalmente en el siglo XX por el estado mexicano es el *Asimilacionista*, mismo que continúa vigente en la actualidad a pesar de las propuestas con enfoque intercultural. Este modelo ha tenido como objetivo, integrar a los indígenas a una cultura hegemónica en la cual se da una solución al problema de la diversidad.

Este planteamiento tuvo sus orígenes con la política homogeneizante de Manuel Gamio en 1916, con el término de modelo indigenista, su lema de “Forjando Patria” concebía a la población indígena como un problema y gran obstáculo para consolidar la Nación Mexicana. La tarea planteaba integrar a los indios a una clase media mayoritaria a través de oficializar el idioma español en una “Lengua Nacional” para todo el país.

Al respecto, la relación entre los sujetos culturalmente diferentes concibe una acción desequilibrada, de tal manera que un individuo rompe con el cordón umbilical que lo une a la cultura madre, como es la lengua materna, tiene que negarla y renunciar a ella para ser asimilado más o menos completamente por la sociedad subrogada que lo acogió en su seno. (Aguirre: 1982).

Desde este planteamiento Asimilacionista, el Estado ha perfilado su modelo educativo, orientado desde aspectos filosóficos, socioculturales y psicopedagógicos del grupo hegemónico sin la participación de las minorías a quienes acoge en un sistema de compensación educativa mediante programas y acciones con los cuales puedan acceder con cierta rapidez a la competencia dominante, primero de la lengua y posteriormente de los contenidos culturalmente organizados para el logro educativo esperado por el sistema.

En este sentido, la escuela, es la institución legitimada que facilitará el tránsito de una cultura a otra. Este enfoque integrador y benevolente, tiene como finalidad arrasar con las diferencias para que sean asimiladas a las formas culturalmente dominantes, es decir, en la acción se encuentra la negación de la diferencia, los estudiantes de minorías indígenas tendrán que asimilarse culturalmente renunciar a su cultura madre y someterse ante la cultura dominante para ser los productos esperados por el sistema.

En aspectos del aula, este modelo pugna por la homogenización y estandarización de los alumnos culturalmente diferentes, las minorías y diferencias culturales son negadas y entendidas como déficit cultural y educativo que hay que combatir y rezurcir, el no hacerlo, redundaría en un fracaso del sistema, por tanto la asimilación es la inserción al engranaje de la hegemonía cultural. La presión que ejerce la escuela es para aumentar el éxito académico de los alumnos, asimismo aumenta la compatibilidad escuela/hogar para garantizar el logro y éxito tanto del sistema como de los estudiantes, aquí se asume una patología del ambiente familiar e intenta cambiar a los niños, su lengua e incluso sus prácticas y pautas culturales de crianza de la familia, (Gibson, citado en García:2000).

Es por lo anterior que el modelo Asimilacionista no escatima recursos para que los “recién llegados” como en el caso de migrantes a una región, se ajusten a la nueva cultura dominante, una vez que se consigue la igualdad, los individuos están en disposición de afrontar el paso de una identidad defensiva a una identidad trascendente. La propuesta del monolingüismo en México instauró la lengua nacional para el país: una lengua, un territorio, una misma identidad que hizo que las minorías étnicas se integraran a la cultura y lengua dominante: el español. Otra visión de esta postura la sume Aguirre Beltrán con la noción teórico política integracionista, quien planteaba la incorporación del indio con todo su bagaje cultural pero que no logró respetar las especificidades socioculturales. (Díaz: 2009).

El otro como igual

Desde la perspectiva antropológica, el concepto de cultura cobra relevancia como un concepto amplio, es decir, no existe la cultura estática porque está en constante reconfiguración y tiene un sentido colectivo el cual se inserta e interactúa con otras culturas, por tanto la diversidad

cultural está presente en toda sociedad humana y este dinamismo cultural genera diferencias de orden social y cultural que se suman a las económicas ya existentes.

Ante tal premisa, reconocemos que nuestra forma de relacionarnos es a partir de nuestra cultura con la tendencia a excluir lo diferente, esta lógica obedece a un posicionamiento etnocéntrico, percibimos nuestra cultura y nuestras prácticas sociales como las auténticas y legítimamente validas para nuestro grupo social, por otro lado, las prácticas culturales hegemónicas del modelo occidental tienden también hacia la homogenización y permean nuestra forma de pensar y de actuar para excluir a las minorías ya sea étnicas, de clase o estrato socioeconómico o de otro orden como minorías religiosas o preferencias sexuales. En este modelo intercultural, el reto es un diálogo horizontal, una nueva forma de organizar y superar actitudes etnocéntricas permeadas por el modelo hegemónico y que se objetivan en la vida cotidiana.

El primer paso para lograr este reto es reconocer que la diversidad está presente y se objetiva de diferente manera: lengua, cultura, preferencias, tradiciones, conocimientos, valores, formas de ver y explicar el mundo y todas válidas y únicas para ser valoradas y reconocidas así como respetadas.

El diálogo intercultural tiene como punto de partida, la convivencia cotidiana en una plena participación igualitaria en el que se diluyen las asimetrías en las relaciones, desde un enfoque crítico y reflexivo, es decir la praxis intercultural. Pero este diálogo tiene un esquemas más amplio no podremos hablar de diálogo intercultural sin tener presente el tema de la justicia social, ser inclusivos no solo en la cultura objetivada sino en un ejercicio más amplio. La toma de decisiones y la distribución de los bienes y la riqueza, Betancourt afirma que este diálogo no puede darse solo en la convivencia cotidiana sino en una plena participación igualitaria en aspectos políticos y económicos, fomentar la conciencia e impulsar encuentros interculturales donde los involucrados reflexionen en el uso del poder, el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios, solo así podremos promulgar la justicia social.

A partir de estas reflexiones ha surgido cada vez con mayor fuerza el concepto de interculturalidad para dar alternativas democráticas a la lógica errónea de dominación y de las desigualdades históricamente validadas por la cultura dominante.

El nuevo rostro de la discriminación en la escuela urbana

Ante tales reflexiones de los modelos educativos reconocemos que en México, el modelo intercultural bilingüe está orientado a la atención de niños y niñas de origen indígena en zonas rurales o comunidades indígenas donde se focaliza la atención con profesores hablantes de lengua indígena, al respecto surgen dos reflexiones. El modelo plantea un currículum con enfoque intercultural y materiales en lengua materna. Sin embargo, el planteamiento es reduccionista al incorporar a niños hablantes de lengua en interacción con la lengua del español en un sistema endógeno y artificial en el cual la mayoría de la población no se integra. Al salir de su comunidad o continuar con sus estudios, el sistema está articulado con el modelo hegemónico de la cultura dominante, en el cual la diferencia étnica no tiene cabida en prácticas sociales y educativas, mucho menos en las prácticas políticas.

En las zonas urbanas, entonces, prevalece el modelo asimacionista. Aún con la mejor de las intenciones, implementar el modelo intercultural bilingüe en la ciudad implicaría trabajar con docentes hablantes de lengua, ya que el enfoque intercultural entendido como bilingüismo no aplica en las zonas urbanas y remarcaría la diferencia y la discriminación con los portadores de la cultura indígena. Con los referentes consultados, sabemos que las instituciones educativas no tienen un diagnóstico certero sobre la población de niños indígenas en la ciudad, también se desconoce el lugar de origen de sus familias y la lengua que hablan. Simplemente esta población queda invisible, se incorporan a la escuela urbana y ellos desarrollan estrategias para ocultar sus marcadores étnicos como la lengua para pasar desapercibidos, mientras en la escuela el modelo vigente es el homogéneo o integracionista de toda la diversidad presente en el aula, el fin es que los niños incorporen la cultura en la cual se encuentran inmersos en detrimento de su bagaje cultural familiar.

Pérdida de la lengua indígena y baja autoestima

El reconocimiento a la diversidad cultural en el marco legal tiene un origen en el año de 1990 al reconocer formalmente los derechos indígenas a través de la firma del Convenio 169⁴ sobre Pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo y que se ratificó por 20 países para orientar las políticas y programas, el principio general y fundamental del convenio es la no discriminación y el goce sin discriminación de los derechos generales de ciudadanía, algunos

⁴ Página de la Organización Internacional del Trabajo, Convenio 169
<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

estados de la República incorporaron en sus legislaciones el espíritu del convenio en el caso de Guerrero (1987) Oaxaca (1990) Querétaro (1990) Hidalgo (1991). En la carta magna de la Constitución Mexicana, en el año de 2001 se reformula el artículo segundo que reconoce a México como un país pluricultural sustentado en sus pueblos indígenas. Este avance constituyó el primer acuerdo nacional para guiar una serie a acciones y proyectos nacionales por parte de las instituciones principalmente educativas. Un aspecto importante de esta ley es el derecho de la población indígena a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural. El sistema educativo deberá asegurar el respeto a la dignidad de las personas, independientemente de su lengua y deberá adoptar las medidas necesarias.

A pesar de la normatividad, otra es la realidad de los niños indígenas en la escuela urbana en la que se enfatiza con mayor intensidad en el modelo Asimilacionista y que genera nuevas formas de discriminación.

El uso de la lengua materna entre los niños de origen indígena se da en espacios donde no puedan ser vistos, alejados en el patio de recreo, se esconden por el miedo a las risas o burlas de sus demás compañeros por hablar “diferente” o “raro”, es donde el rostro de la discriminación desdibuja la identidad étnica.

Los maestros detectan problemas de socialización cuando un niño o niña hablante de lengua indígena se incorpora a la escuela por primera vez, se muestran tímidos, no hablan con nadie, y los demás niños abusan y lo violentan tanto física como verbalmente, hay problemáticas más fuertes que también lastiman el autoestima de los niños indígenas, representando un problema psicológico para ellos. Existe en general una baja autoestima entre ellos, hay miedo de admitir su pertenencia étnica, lo cual conlleva obviamente también a una serie de problemas de aprendizaje para estos niños y a una serie de problemas en el aprovechamiento escolar que muchas veces se canalizan como niños con problemas de aprendizaje o niños con discapacidad en el lenguaje.

Como no se alienta el uso de la lengua indígena en las clases, su uso se reduce a espacios privados como la casa, solo entre padres e hijos. En cuanto avanzan de grado, los niños indígenas desdibujan aún más su identidad y la niegan. Los alumnos y alumnas de la escuela Libertadores de América, (destinatarios legítimos) se someten a la lógica de la cultura hegemónica inculcada por la escuela y la transfieren a otros escenarios como el laboral y social.

Los maestros afirman que no han escuchado que las mamás hablen o se dirigen a sus hijos en lengua indígena al interior de la escuela. La intervención del maestro ayuda para que prevalezca el respeto y compañerismo. Superando esta etapa, el niño se incorpora a la dinámica escolar y es aceptado por todos sus compañeros, (Entrevista M-VMQ-1-14-10-2007) y asimilado por el sistema escolar, sus reglas, normas se han incorporado en los destinatarios.

En la escuela predomina el uso del español, todos los niños lo hablan, expresan haber aprendido el idioma principalmente en casa (49%) y en la ciudad (14%), solo el 3% afirma haberlo aprendido en la escuela lo cual habla de un aprendizaje de la lengua del español en la socialización primaria, la familia, como espacio privado y los niños que lo aprenden en la escuela es porque ha predominado en casa el uso de la lengua indígena y llegan a migrar a la ciudad donde lo aprenden, por tanto estaríamos hablando de hogares monolingües en un 3%.

Bajo aprovechamiento escolar

Esta problemática tiene varias aristas, una es la baja escolaridad de los padres, otra es la distancia entre la cultura familiar y la cultura escolar, la distancia es mayor entre ambas culturas y la escuela tendrá como tarea inculcar hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e identificación y producción de diversos textos así como situaciones comunicativas en el idioma español, mismas que son violencia simbólica objetiva del Sistema Educativo que además evalúa con pruebas estandarizadas mediante una selección arbitraria. Por tanto, la productividad de los aprendizajes son escasos, los niños o (destinatarios legítimos) se les priva de los beneficios de los materiales y simbólicos de la educación completa (Bourdieu, 2001:71) Es decir, cuando no se tiene acceso al conocimiento de su cultura y se centra el logros educativos de competencias lecturas, de escritura y otras, mismo que se traduce en rezago educativo y reprobación.

Al respecto, analizamos el logro académico de los alumnos de 3° a 6° grados en la prueba ENLACE⁵. El 58.3 % de los niños obtuvieron el nivel elemental que requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. Al respecto el material de lectura que tienen en casa no favorece el hábito de la lectura, los materiales que tienen en las familias son los libros de texto de primaria y revistas de escaso contenido o aporte de conocimiento o cultura. En el nivel de insuficiente está el 20.6% de niños, ellos necesitan adquirir los

⁵ <http://enlace2006.sep.gob.mx/resultados2007/r07CCTGeneral.asp>

conocimientos de la asignatura evaluada, entre ellas la de comprensión lectora.

En resultados más favorables, el 19.3% en el nivel bueno, que muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada, sin embargo, solo el 1.7% con desempeño de logro excelente, que posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura de español. Deuda educativa está pendiente para fomentar una educación, primero de calidad hacia el logro de objetivos y luego el de enfoque intercultural, en el cual se incorporen los saberes, valores y aspectos y formas de conocer el mundo de las culturas en interacción, no solo en la escuela, sino en todos los espacios sociales e instituciones para poder afirmar que el proceso democrático es vivido en un ambiente de respeto y mutuo reconocimiento.

Reflexiones en torno a de interculturalidad

Ante tales retos sociales y educativos, tendremos que estar preparados todos los involucrados en este país multicultural, cada sujeto tendrá que ser el portavoz de su propia cultura sin asumir una postura etnocéntrica. Buscar la participación de todas las culturas en una relación intercultural simétrica, el diálogo, la actitud de apertura pero también la actitud de escucha, negociar significados y códigos excluyentes. Los esfuerzos tendrán que ser mayores para los sujetos que han estado subordinados pero más esfuerzo implica a los sujetos que están inmersos en la lógica de la cultura dominante, superar el etnocentrismo. Es decir, el cambio tendría que darse tanto en la cultura dominante como en los grupos minoritarios. Los indígenas tendrán que asumir, paulatinamente, ser sujetos intérpretes y traductores de sí mismos a pesar de la actitud de resistencia y negación de sí mismos que han mostrado y dejar atrás el discurso discriminatorio de los indígenas como grupo subordinado.

Los indígenas en la ciudad, han construido y organizado su vida cómo organizan sus espacios sociales, y van reconstruyendo sus costumbres y tradiciones dentro de una cultura dominante, quien rige esas prácticas sobre una minoría. Sin embargo, en la ciudad, sus cosmovisiones se mueven en otro plano para fundar cierta particularidad, es en la práctica donde se dan esas luchas y contrapesos en la dinámica social. Es por ello la importancia de la escuela para recuperar aspectos culturales, sociales y políticos para fundar las bases para una autonomía o

ciudadanía de los sujetos, interpretes de su propia cultura y sociedad.

Por tanto un modelo educativo que abandere una perspectiva intercultural, tendrá que retomar primero la dimensión histórica para reflexionar sobre las relaciones desiguales hacia los pueblos indígenas y las prácticas discriminatorias vigentes en nuestra vida cotidiana. Repensar el concepto de interculturalidad desde una perspectiva emancipadora que se acompañe de estrategias de participación y dialogo intercultural a todos los sectores de la población. Esta tarea es para el estado nación: una práctica de política pública que asigne los mejores recursos materiales y humanos para los grupos vulnerables. Dejar de lado la relación superior-inferior hacia los indígenas así como una visión folclórica hacia la cultura indígena. En el presente las relaciones desiguales siguen vigentes y el reto es aprender a relacionarnos con el otro, al que históricamente hemos estigmatizado como “diferente” no para negarlo o asimilarlo sino para reconocerle, valorar su cultura, reconstruir nuestra forma de comunicarnos, excluir vocabulario discriminatorio e incorporar nuevos esquemas a la praxis con mayor respeto, igualdad y responsabilidad compartida.

La Carta Magna ya recupera aspiraciones de igualdad y justicia social, en aspectos educativos, se propone incluir planes y programas nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena, la protección, difusión y protección de las lenguas así como la implementación de la interculturalidad y sobre todo, la participación de los hablantes de lengua indígena en los ámbitos de la política, académicos y de la investigación, para formar sujetos autónomos. La tarea está pendiente en el nivel básico para saldar la deuda ancestral con toda la sociedad. En ésta tarea, todos estamos involucrados, todos tenemos responsabilidad.

Bibliografía

Aguirre, G. (1992) El proceso de Aculturación. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social México: Ediciones de la Casa Chata.

Bartolomé M. A. (1997) Gente de Costumbre y gente de razón Las identidades étnicas en México. México: Siglo XXI.

Betancourt, F. (2004) Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad, consocio intercultural (Alemania: Instituto de cooperación Internacional Asociación Alemana para la Educación de

adultos, Centro de cooperación Regional para la educación de adultos en América latina y el Caribe (CREFAL) y (CGEIB), México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Bourdieu, P. Passeron, J. (2001) La Reproducción, elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza España.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una Invitación a la Sociología Reflexiva. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Texto vigente:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>.

Díaz, H. (2009) La diversidad cultural y la autonomía en México. México: Nostra Ediciones.

Durín, S. (2007) ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? Frontera Norte: El departamento de educación indígena en Nuevo León., Vol. 19, Núm. 38, México, pp. 63-91.

El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria. (2006) Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe .México, Secretaria de Educación Pública.

Franco, L. (2003) La migración en Hidalgo en la última década del siglo XX. Tesis de Maestría. México; D. F: Instituto de Investigaciones. Dr. José María Luis Mora.

García, F. Granados, A. (2000) Lecturas para educación intercultural.

Informe sobre el desarrollo mundial, servicios para los pobres, panorama general (2004) (Pobreza, México) Washington, D.C. Estados Unidos: Banco Mundial.

Raesfeld, L. y López, S. (2006) Evaluación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural en el estado de Hidalgo. México, D.F: SEP.

Reformas constitucionales en México. Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_crono.htm.

Schmelkes, S. (2005). La educación intercultural en México. , En: J. E. García Huidobro (ed.). Políticas educativas y equidad. Santiago: Ford Foundation-UNESCO UNICEF- Universidad Alberto

Hurtado, pp. 185-188.

XII Censo General de Población y Vivienda (2000). INEGI Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Aguascalientes, México.

II Conteo de Población y Vivienda, México, (2005) INEGI. Instituto Nacional de Geografía e Informática, Aguascalientes, México. (disponible en Internet).

Olive, L. (2006) Interculturalismo y Justicia Social. Colección la Pluralidad cultural en México. Núm. 2. Coordinación de Humanidades, Programa Universitario México Nación Multicultural, Coordinación de Difusión Cultural, México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Informe sobre la evaluación de la situación Socio-económica, cultural y educativa de niños Indígenas en escuelas urbanas de nivel básico, hijos de migrantes a la ciudad de Pachuca, México, (2008). Raesfeld, L. México: SEP-SEByN-CONACyT -2004-C01-27.

Stavenhagen, R (1999). Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas. U Klesing_Rempel, coordinadora. A Knoop, compiladora, Lo propio y lo ajeno, Interculturalidad y sociedad multicultural (pp. 73-98) México: Plaza y Valdés.

Vieyra, J. (1999) Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México: Vasconcelos, León Portilla, Bonfil Batalla. U Klesing Rempel, coordinadora. A Knoop, compiladora, Lo propio y lo ajeno, Interculturalidad y sociedad multicultural (pp. 51-72) México: Plaza y Valdés.

Wulf, Ch. (1999). El otro, Perspectivas de la educación intercultural. U Klesing_Rempel, coordinadora. A Knoop, compiladora, Lo propio y lo ajeno, Interculturalidad y sociedad multicultural (pp. 225-240) México: Plaza y Valdés.